Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270742
Centre d'intérêt: 230

Dunberry, Alain, 1949-.

Enquête auprès des diplômés : rapport de la phase I / Alain Dunberry, Marie-Claire Laurendeau, Pierre Paquet. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente, Division de la recherche, 1982.
83 p. ; 22 cm.

Cote Dewey: 371.8'09714/D899e Cote LC: LA/418/.Q3

Descripteur(s): *Attitude de l'étudiant *Besoins de l'étudiant *Satisfaction de l'étudiant *Programme de formation *Communication *Gestion *Formation des enseignants *Education permanente *Questionnaire *Universitaire (Niveau) *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Soins infirmiers *Nursing

Menée auprès des diplômés de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, l'enquête vise les objectifs suivants: 1. évaluer l'organisation des apprentissages qui leur a été proposée; 2. procéder à l'identification et à l'analyse des situations les plus propices à l'apprentissage; 3. préciser les effets de la formation reçue en termes socio-économiques; 4. déterminer si le passage à la Faculté de l'éducation permanente a incité à la poursuite d'autres projets éducatifs. Le volume correspond à la première phase, qualitative, de la recherche: identification des variables pertinentes à ces objectifs, vérification de leur importance relative et précision des interactions possibles entre celles-ci.

La première étape de l'enquête a eu lieu en 1980 auprès d'un échantillon de cinquante étudiants de trois programmes de la Faculté de l'éducation permanente: formation des maîtres, nursing, communication/gestion. Ces étudiants avaient complété un programme de baccalauréat ou de certificat en 1978, ou bien ils avaient abandonné leur programme de formation depuis 1979. Des entrevues à l'aide d'un questionnaire (reproduit en annexe) ont eu lieu avec chacun d'entre eux.

Les étudiants souhaitent davantage d'information sur les programmes et l'existence d'un service de pré-formation. Les situations retenues comme les plus propices à l'apprentissage sont: une formation qui permettre une réflexion sur les pratiques de l'étudiant, une formation de qualité, un climat sécurisant, un support des milieux para-pédagogiques et des formules tenant compte des contraintes de temps et de la fatigue de l'étudiant. Environ 90% des bacheliers et 75% des certifiés ont bénéficié d'un changement en termes socio-économiques suite à l'obtention de leur diplôme; une bonne partie d'entre eux aspirent à poursuivre leurs études.

Type de document: r

Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: ar

Université de Montréal
**Faculté de l'éducation permanente**
Bureau de la recherche

E D U Q 8270742

# Enquête auprès des diplômés Rapport de la phase I

Alain Dunberry
Marie-Claire Laurendeau
Pierre Paquet

**Dépôt légal**
1er trimestre 1982
Bibliothèque nationale d'Ottawa
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
**Faculté de l'éducation permanente**
Bureau de la recherche

: D U Q 8270742

Février 1982

# Enquête auprès des diplômés Rapport de la phase I

Alain Dunberry
Marie-Claire Laurendeau
Pierre Paquet

La réalisation de la phase I de cette enquête
a été subventionnée par le Comité d'attribution
de fonds pour l'amélioration des programmes (CAFAP)

TABLE DES MATIERES


I. Introduction..... 7

II. La phase 1: objectifs spécifiques..... 11

1. L'échantillonnage..... 13
2. Le guide d'entrevue..... 15
3. Déroulement de l'entrevue..... 15

III. Les résultats..... 17

1. Les résultats généraux..... 20
1.1 Motivations et attentes pré-formation.. 20
1.2 Perceptions reliées à l'expérience de formation..... 23
1.3 L'évaluation "après coup"..... 26

2. Les résultats en fonction des variables d'échantillonnage..... 28
2.1 La durée du projet éducatif..... 29
2.2 La catégorie de programme..... 35
2.3 Le sexe..... 41

IV. Conclusion..... 47

ANNEXE I:Guide d'entrevue..... 55

ANNEXE II:La fiche signalétique..... 65

ANNEXE III:Caractéristiques générales de l'échantillon.. 73
1. Caractéristiques d'ensemble..... 75
2. Caractéristiques selon les variables d'analyse..... 78
2.1 La durée du projet éducatif..... 78
2.2 Le sexe..... 80
2.3 La catégorie de programme..... 81
2.4 Secteur privé et secteur public..... 82

# I

# Introduction

Les objectifs de cette enquête auprès des diplômés de la Faculté de l'éducation permanente, tels que définis dans le projet initial, sont les suivants:

1) évaluer l'organisation des apprentissages qui leur a été proposée, cette organisation pouvant se définir en termes de programme et de cours;

2) procéder à l'identification et, si possible, à l'analyse des situations les plus propices à l'apprentissage ou les plus satisfaisantes et ainsi préciser l'importance relative de l'environnement éducatif, des milieux de travail, familial et social;

3) préciser les effets de la formation reçue en termes socio-économiques: promotion, compétence reconnue, hausses salariales, niveau de responsabilité accru, etc..., c'est-à-dire la fonction sociale de ce retour aux études;

4) déterminer si le passage à la FEP a incité à la poursuite d'autres projets éducatifs, identifier la nature de ces projets et les ressources utilisées, les problèmes relatifs à ces ressources surtout s'il s'agit de l'Université de Montréal (par exemple poursuite au niveau de la maîtrise).

Pour atteindre ces objectifs, deux phases de recherche sont prévues: la première, plus qualitative, vise à compléter l'identification de variables pertinentes à ces objectifs, à vérifier leur

importance relative de même qu'à préciser les interactions possibles entre celles-ci. La seconde phase, de type quantitatif, permettra, à l'aide d'un questionnaire, de vérifier certaines hypothèses découlant de la première phase.

Ce rapport d'étape fait état des résultats obtenus lors de la phase I du projet: tout d'abord, nous préciserons la démarche suivie au cours de cette phase; suivront les résultats de cette enquête exploratoire et les points majeurs qui s'en dégagent et qui orienteront la phase II.

La phase I : objectifs spécifiques

Cette étape qualitative et exploratoire porte plus spécifiquement sur deux aspects, soit la validation des critères d'échantillonnage et l'élaboration d'un guide d'entrevue permettant de cerner la problématique reliée aux objectifs du projet afin d'être en mesure d'élaborer le questionnaire de la phase quantitative (phase II).

## 1. L'échantillonnage

En ce qui concerne l'échantillonnage, les critères suivants sont retenus:

1) les entrevues portent sur trois catégories d'étudiants en fonction de la durée du projet éducatif, c'est-à-dire: des bacheliers, des certifiés, des étudiants ayant abandonné avant la fin du programme d'étude ( drop-out );

2) les étudiants des deux premières catégories sont sélectionnés parmi ceux ayant terminé leurs études en 1978, l'écart de deux ans devant permettre une distance "critique" nécessaire à l'évaluation et une appréciation de l'effet, sur la vie professionnelle ultérieure, de la formation reçue;

3) par ailleurs, le groupe des drop-outs est choisi parmi les étudiants dont le dossier est, au moment de l'échantillonnage, inactif depuis 1979, vue la durée limitée de leur inscription;

4) enfin, trois grandes catégories de programmes sont définies: Nursing, Formation des maîtres et Communication-gestion, ces trois catégories étant les plus représentatives de la Faculté.

Ces critères permettent la distribution de sujets décrite au tableau I. La répartition selon le sexe est relativement proportionnelle à celle que l'on trouve dans la population étudiante de la F.E.P. (e.g. proportion faible d'hommes en Nursing, élevée en Communication-gestion). Nous disons " relativement" car, la proportion réelle d'hommes à la F.E.P. est d'environ 30%, alors qu'elle s'élève à 40% dans l'échantillon. Cette sur-représentation s'est avérée nécessaire à une juste appréciation de l'effet de cette variable.

TABLEAU 1

Description de l'échantillon

| Curriculum / programmes | baccalauréats | certificats | abandons | total |
|---|---|---|---|---|
| Formation des maîtres | n 5 H: 2 F: 3 | n 5 H: 2 F: 3 | n 6 H: 2 F: 4 | 16 |
| Nursing | n 5 H: 2 F: 3 | n 5 H: 1 F: 4 | n 6 H: 1 F: 5 | 16 |
| Communication* Gestion** | n 6 H: 3 F: 3 | n 6 H: 4 F: 2 | n 6 H: 4 F: 2 | 18 |

* Communication: information et journalisme, publicité, animation, sciences de la communication.

** Gestion : relations publiques, relations industrielles I et II.

2. Le guide d'entrevue

Le guide d'entrevue est reproduit à l'annexe I. Il est structuré en trois temps, évaluant d'abord les motivations, attentes et besoins avant la formation (Q1 à Q5), les perceptions, attitudes et besoins pendant la formation (Q6 à Q13), et enfin le niveau de satisfaction de même que l'utilité et la perception de cette expérience passée (Q14 à Q20).

3. Déroulement de l'entrevue

Une fois les listes de noms dressées au hasard, des contacts téléphoniques sont effectués pour solliciter des entrevues, et ce, jusqu'à ce que l'échantillon prévu soit complété (la proportion de réponses positives sur l'ensemble des étudiants rejoints a été de 57%). Au cours de l'entrevue comme telle, d'une durée approximative d'une heure, l'individu est invité à parler de son expérience de formation à la FEP et à en faire le bilan. Au début de chaque entrevue (de type semi-structuré), on lui remet la liste des questions ouvertes (guide d'entrevue) auxquelles il répondra verbalement pendant que l'interviewer prend des notes. Les réponses aux questions sont transcrites après l'entrevue sur un protocole préparé à cette fin. Un questionnaire complémentaire ou "fiche signalétique" (annexe II) est également rempli par chaque participant. Celui-ci porte principalement sur des indicateurs démographiques (âge, sexe) et socio-économiques (revenu, passé scolaire, emploi, relation employeur-études, etc...).

III

## Les résultats

Avant de procéder à la description des résultats, certaines remarques s'imposent. Ce qui suit représente la synthèse la plus objective qu'il ait été possible de faire, des entrevues effectuées auprès des étudiants de l'échantillon.* Déjà, à ce niveau, il n'a pas toujours été facile de tenir compte, sur certains points de l'hétérogénéité des résultats. De plus, il s'agit du discours que l'étudiant a tenu lors de l'entrevue: il importe peut-être de préciser ce que nous semble être ce discours.

Tout d'abord, loin de nous l'idée de remettre en cause d'aucune façon l'honnêteté des interviewés: s'il est une chose dont nous sommes convaincus, c'est de celle-là. Par ailleurs, il faut bien admettre que dans l'ensemble, le contenu de ces entrevues touche une réalité très complexe dont il n'est pas toujours possible à tous égards d'avoir une image claire et univoque, au moment où les questions sont posées, et même ultérieurement. Ceci donne lieu parfois à des opinions qui sont ou peuvent sembler à première vue un peu contradictoires.

De plus, le vécu de l'étudiant, exprimé lors de ces entrevues, ne saurait équivaloir à une description objective des faits: il s'agit d'abord et avant tout d'une perception, donc d'une vision qui ne tire son sens et sa valeur que dans la mesure où elle est examinée en fonction de la position objective du sujet qui l'énonce.

C'est d'ailleurs ce qui fait l'intérêt de ces données: c'est que ce discours témoigne du vécu de l'étudiant et force à prendre conscience de la multiplicité des facteurs qui conditionnent l'individu dans sa démarche d'apprenant. Ainsi, les attentes et l'évaluation de la formation reçue reflètent-elles les influences interactives des milieux de vie actuels de l'étudiant (travail, étude, famille, etc...) de son passé scolaire, de ses caractéristiques individuelles, etc.. C'est donc ce tissu d'interactions qui est à la base de ce qui est dit et qu'il convient de tenter de retrouver. Et c'est ce à quoi nous vous convions.

---

* Les caractéristiques de cet échantillon sont reproduites à l'ANNEXE III.

Les résultats de la phase I sont présentés en deux parties: la première, regroupant les résultats généraux, reprend l'ordre des questions de l'entrevue. La seconde fait la critique de nos variables d'échantillonnage (durée du projet éducatif, catégorie de programme, sexe). Elle présente également l'analyse selon les mêmes variables lorsqu'elles entraînent des différences pouvant être significatives. Les résultats du questionnaire (annexe II) sont intégrés à ces données.

## 1. Les résultats généraux

### 1.1 Motivations et attentes pré-formation

Le perfectionnement professionnel: motivation principale.

La principale raison invoquée par ces individus pour retourner aux études (Q.1), et ce, indépendamment du groupe et du type de programme, est celle du perfectionnement professionnel. Ce perfectionnement est parfois recherché pour lui-même, c'est-à-dire pour acquérir de nouveaux outils de travail, et parfois utilisé de façon instrumentale pour atteindre un autre objectif qui peut être une plus grande sécurité d'emploi, une augmentation de salaire, une promotion ou un changement d'occupation.

Le retour aux études répond, dans tous les cas, à une décision très personnelle (Q.2). Certaines personnes mentionnent avoir été influencées dans leur décision par des collègues de travail (surtout en Nursing), ou encore par leur employeur de qui ils peuvent recevoir, selon le cas, de l'information, une bourse ou un dégagement de tâches.

**Une formation à la fois pratique et théorique.**

A quoi s'attendaient tous ces étudiants et quelles images se faisaient-ils de la FEP (Q.3)? Une des attentes les plus courantes c'est d'être stimulé non seulement sur le plan pratique mais également sur le plan théorique. Ce sont pour la plupart des individus qui sont sur le marché du travail depuis déjà quelques années et qui veulent développer à la fois des outils de travail nouveaux et des perspectives nouvelles sur leur profession. Cependant, il convient de noter qu'il s'agit là d'une attente qui se développe en cours de formation: en effet, au début de leur formation, ceux-ci cherchent surtout à développer une compétence dans leur domaine, mais en cours de formation ils valorisent de plus en plus la découverte d'horizons nouveaux. Après quelques années de travail, les cours de formation générale peuvent permettre une coupure avec le quotidien et offrent une stimulation intellectuelle très appréciée. Cette stimulation, lorsqu'elle ne leur fait pas considérer un changement d'occupation, permet à ces adultes de réaborder leur travail dans une perspective nouvelle.

**La recherche de contacts sociaux: une dimension importante de l'apprentissage adulte.**

Une composante essentielle du besoin de stimulation professionnelle est la recherche de contacts significatifs et enrichissants avec des collègues de même profession mais de milieux différents. Une raison souvent invoquée par les individus de notre échantillon pour s'inscrire à l'Education Permanente est le désir de créer de nouveaux contacts avec des pairs; non pas qu'ils cherchent à se faire de nouveaux amis, mais plutôt à établir des contacts stimulants avec des gens qui

occupent le même genre d'emploi mais dans d'autres milieux de travail. Si les autres étudiants sont perçus comme intéressants, l'expérience de formation est perçue elle-même comme plus agréable et plus significative. On garde généralement un contact avec les confrères de classe par la suite, pour le plaisir et dans certains cas pour réaliser des projets de travail communs.

L' "image" de la FEP varie considérablement selon les individus: certains s'attendent à recevoir une formation "de qualité", i.e. de calibre universitaire, d'autres, à étudier dans un climat de détente, la Faculté étant alors perçue comme une sorte d' "école libre" pour adultes. A ce niveau plusieurs conceptions co-existent.

Plus d'informations, des cours de pré-formation

En ce qui a trait aux besoins d'orientation (Q.4) 35% des sujets désireraient plus d'informations sur les programmes et les cours choisis. Par ailleurs, 24% de l'échantillon aurait aimé suivre une session de pré-formation ou de recyclage avant d'entreprendre son programme d'études.

Quelles craintes les étudiants entretiennent-ils avant d'entreprendre leur formation (Q.5)? 40% ont eu peur de l'échec avant de débuter les cours. D'autre part, près du tiers appréhendent la quantité de travail et l'investissement de temps requis pour des études: on redoute de ne pouvoir concilier famille, travail et études.

## 1.2 Perceptions reliées à l'expérience de formation

Le deuxième volet de l'entrevue visait à cerner les perceptions et attitudes reliées à différents aspects de l'expérience de formation. La première question (Q.6) demandait de comparer l'expérience réelle avec les attentes pré-formation. Environ un tiers des étudiants déclarent ne pas avoir ressenti de dissonance entre leurs anticipations et la réalité. Le reste de l'échantillon exprime surtout de la déception par rapport à ses attentes initiales. Les plaintes les plus fréquentes concernent soit le manque de rigueur, soit le caractère trop théorique de la formation. Les individus interrogés s'attendent en effet à une formation à la fois "sérieuse" et "pratique".

Les deux-tiers seraient déçus par rapport à leurs attentes....

Malgré ces critiques, près de la moitié des étudiants expriment également de la satisfaction au sujet d'autres aspects de leur expérience de formation et particulièrement celui des contacts interpersonnels. Ces contacts s'avèrent souvent, semble-t-il, plus agréables et plus stimulants qu'anticipé.

Comment les étudiants de la FEP comparent-ils leur expérience d'études comme adultes à leur expérience scolaire antérieure (Q.8)? Presque tous les individus disent avoir préféré leur expérience adulte à leur expérience de formation initiale. Le facteur crucial selon eux est celui de la motivation et de l'implication plus grande de l'adulte face à sa formation: à la différence de l'enfant ou de l'adolescent, l'adulte "choisit" d'étudier.

mais presque tous ont préféré leur expérience d'adulte.

Grâce à l'expérience qu'il a accumulée sur le plan professionnel, l'adulte bénéficie à la fois d'une meilleure connaissance de ses besoins, d'une plus grande autonomie, d'une plus grande assurance et d'un meilleur sens critique.

Ceci l'amène, d'ailleurs, à valoriser beaucoup les formules pédagogiques comme les ateliers dirigés qui le font réfléchir sur ses interventions. Les professeurs qui sont perçus comme les plus stimulants sont les praticiens qui ont accumulé beaucoup d'expérience dans leur domaine et qui la font partager aux étudiants à travers une pédagogie très appliquée assimilable à une forme de tutorat. Inversement, une pédagogie très souvent critiquée est le cours magistral où l'étudiant n'est pas invité à prendre une part plus active à travers des travaux pratiques ou des discussions de groupe.

Des formules pédagogiques participatives avec des professeurs-praticiens

Quel impact le retour aux études a-t-il sur la vie familiale et professionnelle de l'étudiant (Q.9)? L'impact le plus rapporté est la diminution des sorties et des loisirs d'une part, et la moins grande disponibilité à la famille d'autre part, l'impact sur la vie familiale étant en général vécu plus difficilement que la baisse d'activités sociales. Plusieurs personnes disent même avoir vécu du stress, du découragement, de l'isolement ou un sentiment général de dépression à certains moments de leur formation. Le fait d'avoir des enfants est à cet égard un facteur important, les enfants en bas âge surtout, rendant le retour aux études plus difficile.

**Des contacts sociaux enrichissants**

Un des éléments de solution de cet aspect du retour aux études nous est donné par la question suivante; ("Comment décririez-vous les relations que vous aviez avec vos professeurs? vos confrères de classe? (Q.10)). En effet, 80% des personnes interrogées rapportent que les contacts avec les confrères de classe se sont avérés à la fois agréables et significatifs, bien que le degré d'intimité varie selon les individus. Ces relations permettent, de leur propre aveu, de traverser, entre autres, les périodes difficiles; ceux qui ne parviennent pas à établir de telles relations se retrouvent d'ailleurs plus souvent parmi les drop-outs.

**Peu de mesures de soutien de la part de l'employeur**

En ce qui a trait au soutien reçu pendant leur période de formation (Q.11), il semble provenir davantage de l'entourage immédiat et des confrères de classe que du milieu de travail de l'individu; la moitié des anciens étudiants de la FEP ont assuré seuls les frais relatifs à leurs études alors que 38% se sont fait rembourser, en tout ou en partie par leur employeur; par ailleurs, 10% des étudiants ont bénéficié de prêts ou de bourses lors de leurs études.

Relativement peu d'étudiants (10%) ont poursuivi leurs études parce que leur employeur le leur avait conseillé; on ne note aucun cas où l'employeur avait exigé que la personne concernée suive tel ou tel programme. Certains étudiants ont cependant bénéficié de mesures incitatives telles la libération d'une partie de leurs tâches (14%) ou des journées de congé (18%).

50% désirent plus d'encadrement

Les étudiants auraient-ils souhaité bénéficier d'une aide quelconque de la part de la FEP durant leurs études (Q.12)? Bien que la moitié de l'échantillon réponde non, l'autre moitié soutient qu'elle aurait aimé recevoir davantage d'encadrement individuel, concernant soit les choix de cours et de certificats, soit les difficultés rencontrées en cours de formation (notamment au sujet des horaires).

### 1.3 L'évaluation "après coup"

Une expérience satisfaisante pour la majorité

Deux étudiants sur trois disent garder un bon souvenir de leur expérience de formation, et ce dans l'ensemble des groupes et des programmes (Q.14). Cette proportion est aussi élevée dans le groupe des abandons que dans les deux autres groupes.

Environ 60% des étudiants estiment également avoir atteint leurs objectifs de formation (Q.15). Lorsqu'il y a insatisfaction, les raisons qui la motivent sont les mêmes que celles ayant provoqué leur déception initiale (cf. Q.6), c'est-à-dire le fait que la formation ne soit pas suffisamment pratique, ou encore qu'elle manque de qualité.

Lorsqu'on demande de spécifier à la fois les aspects facilitateurs de la formation et les facteurs d'interférence (Q.16), on retrouve un accord élevé dans tous les groupes et tous les programmes. Parmi les aspects reconnus comme facilitateurs, voici par ordre d'importance ceux qui sont le plus souvent rapportés:

la motivation de l'individu face à ses études (60%) les horaires flexibles et les formules de cours intensifs (50%); le support actif de l'employeur (bourse, dégagement de temps, etc..) (42%); une bonne information et une bonne planification à l'intérieur des programmes (32%); la proximité de la FEP (22%); des professeurs compétents (18%); le support de la famille (14%); l'homogénéité des groupes (14%).

Parmi les facteurs perçus comme ayant un impact négatif, mentionnons les suivants: de mauvais professeurs; une administration déficiente, des confrères de classe peu stimulants, des enfants en bas âge, un milieu de travail peu sensibilisé au retour aux études.

Tous ces étudiants ont-ils retiré quelque chose de leur formation sur le plan personnel (Q.17)? Plus des deux tiers estiment que leurs contacts avec les autres étudiants se sont avérés très enrichissants. Plusieurs autres disent avoir découvert des perspectives nouvelles et des outils de travail sur le plan professionnel (40%), alors que d'autres encore ont découvert de nouveaux intérêts.

**90% des diplômés ont connu des changements dans leur vie professionnelle, suite à leurs études**

La situation d'ensemble laisse voir qu'une majorité d'étudiants (60%) ont subi des changements dans leur vie professionnelle qui selon eux seraient attribuables à la formation: en fait, si on exclut de l'échantillon les étudiants n'ayant pas terminé leur diplôme, cette proportion atteint près de 90%. De quelle nature sont ces changements? Les trente étudiants ayant signalé de tels changements parlent surtout d'augmentation de salaire (73%) et, à un moindre degré, de changement d'occupation (33%). Les situations peuvent cependant varier selon nos catégories d'analyse.

**Des projets d'étude pour l'avenir**

Les étudiants interrogés ont-ils d'autres projets d'étude pour l'avenir (Q.19)? Quatre personnes sur cinq répondent oui, les projets variant évidemment selon qu'on soit bachelier, certifié ou "drop-out".

**Une formation axée sur les besoins "concrets" des étudiants**

Quelles seraient les priorités de tous ces étudiants s'ils étaient à leur tour responsables de la formation d'un groupe d'adultes (Q.20)? La majorité d'entre eux (60%) parlent d'orienter le contenu des cours en fonction des besoins concrets des étudiants. Plus d'un tiers (38%) voudrait augmenter la qualité de l'enseignement et instaurer des mécanismes d'évaluation des professeurs. D'autres (20%) tenteraient de rendre les groupes d'étudiants plus homogènes, particulièrement en début de formation. Enfin, certains (10%) chercheraient à améliorer la structure et la planification des programmes. Ici encore, la concordance est très élevée entre les groupes et les programmes, quant à la nature et à l'importance des suggestions émises.

## 2. Les résultats en fonction des variables d'échantillonnage

Les variables d'échantillonnage étaient donc la durée du projet éducatif (bacheliers, certifiés et drop-outs), la catégorie de programme (Nursing, Formation des Maîtres, Communication et gestion) et le sexe. La section suivante tente de répondre à deux questions reliées d'assez près: ces catégories sont-elles valables et que nous apprend l'analyse des résultats en fonction de ces catégories?

## 2.1 La durée du projet éducatif

### A) Critique de la variable

Il y a nécessité de considérer non seulement le niveau atteint mais aussi le rythme d'étude choisi.

A l'analyse, la classification de la durée du projet éducatif dans les trois catégories retenues (bacheliers, certifiés, et "drop-outs") apparaît devoir être sinon reconsidérée du moins précisée. En effet, cette classification tient surtout compte du stade "atteint" par l'étudiant, alors qu'il y aurait lieu de considérer aussi le type de cheminement adopté.

Par exemple il y a deux types distincts de drop-outs: il y a d'abord ceux (40%) qui abandonnent définitivement leurs études avant d'avoir cumulé le nombre de crédits requis pour l'obtention d'un diplôme, (sans avoir l'intention de poursuivre à plus ou moins long terme). Mais il y a également, et c'est le cas des autres(60%), ceux qui disent abandonner temporairement leurs études pour se consacrer à d'autres activités, mais qui ont l'intention de poursuivre et de terminer leur certificat dès que les conditions seront favorables.

Deux types de drop-outs

Il est impossible, à l'heure actuelle, d'apprécier jusqu'à quel point cette intention de retour aux études se réalise: il sera cependant possible de l'évaluer lors de la phase II du projet. Il n'en demeure pas moins, cependant, qu'en termes d'attitudes, 60% des drop-outs seraient des étudiants potentiels qu'il faudrait peut être distinguer des autres abandons.

En fait ces étudiants seraient, dans certains cas, plus près des certifiés que des drop-outs, partageant les mêmes objectifs mais ayant adopté un rythme plus lent.

Deux types de certifiés

Chez les certifiés on retrouve également deux types distincts d'étudiants. Il y a d'abord ceux pour qui l'obtention d'un certificat est un objectif en soi et qui n'ont pas l'intention de faire un baccalauréat. Certains d'entre eux entretiennent parfois le projet d'effectuer un autre certificat, mais à l'intérieur d'un programme différent, en fonction de leurs besoins immédiats. Ce qui caractérise ce premier groupe de certifiés, c'est le caractère plus immédiat et plus circonscrit de ses objectifs. Le deuxième groupe, plus nombreux, poursuit quant à lui des objectifs à long terme: il a l'intention de compléter d'autres certificats afin d'obtenir un baccalauréat. Comme dans le cas des "faux abandons", ces certifiés, à certains points de vue, s'apparentent beaucoup plus aux bacheliers qu'aux autres certifiés.

Il apparaît donc nécessaire que cette classification en trois catégories soit complétée par des informations sur les intentions de poursuivre des études. Sinon, elle risquerait d'être inutile ou trompeuse.

### B) L'analyse en fonction de la durée du projet éducatif [1]

Peu de différences entre bacheliers et certifiés

L'analyse en fonction de ces catégories permet (malgré tout...) de faire ressortir les faits suivants. D'une part, la différence entre les certifiés et les bacheliers est relativement mince: elle se résume pour l'essentiel au fait que le certifié recherche surtout l'atteinte d'objectifs à court terme, habituellement axés sur l'acquisition d'outils spécifiques plutôt que sur l'avancement professionnel, alors que le bachelier vise plus une promotion ou une réorientation professionnelle à long terme.

Par ailleurs, les données fournies par le questionnaire permettent de constater que la quasi-totalité des bacheliers et une forte proportion des certifiés ont connu par la suite des changements dans leur vie professionnelle alors que ce ne serait le cas que d'une faible proportion des drop-outs. Les bacheliers et les certifiés sont aussi nombreux à avoir connu des augmentations de salaire ou des changements d'occupation. Les drop-outs, pour leur part, n'ont connu que des augmentations de salaire. Notons en outre que les certifiés sont plus nombreux que les bacheliers à n'avoir connu par la suite aucun changement dans leur vie professionnelle attribuable à la formation reçue.

---

1. Compte-tenu du nombre limité de cas sur lesquels nous fondons les présents résultats, il ne peut s'agir que de pistes possibles à explorer dans la seconde phase de la présente enquête; nous ne fournirons donc pas de tableaux relatifs aux données analysées ici. Les pourcentages sont fournis uniquement à titre indicatif.

**Les drop-outs un groupe moins supporté par le milieu de travail.**

En ce qui concerne les mesures de support offertes par le milieu de travail d'où originent les étudiants, on remarque que les trois-quarts des drop-outs ont payé seuls leurs frais de scolarité, ce qui est plus élevé que la moyenne. Les bacheliers, pour leur part, sont plus nombreux que la moyenne à s'être fait rembourser leurs frais par leur employeur. Les étudiants qui ont acquis un ou deux certificats ont bénéficié en plus grand nombre de prêts ou de bourses.

En ce qui concerne les conseils fournis par l'employeur, on note seulement qu'aucun de ceux qui ont acquis un ou deux certificats ne l'ont fait suite à ces conseils. Les libérations de tâche semblent varier nettement selon la durée du projet éducatif. Les bacheliers sont plus nombreux que la moyenne à avoir été libérés de certaines tâches, tandis qu'aucun des drop-outs n'est dans cette situation. Et il en va de même pour les journées de congé dont certains ont pu bénéficier lors de la poursuite de leurs études. Moins de 20% de l'échantillon a cependant bénéficié de ces traitements.

**Des projets d'études tant pour les certifiés que pour les bacheliers.**

Enfin, notons qu'en ce qui concerne les projets d'étude des deux autres groupes, la moitié des bacheliers désire faire une maîtrise, et l'autre moitié, étudier dans autre chose; la plupart des certifiés veulent compléter leur baccalauréat et même, dans certains cas, faire une maîtrise.

C) Particularités des drop-outs

Déçus, mais satisfaits..?

Certaines données spécifiques au groupe des drop-outs méritent une attention particulière. Ainsi, deux fois plus de drop-outs que de diplômés affirment avoir été déçus d'une façon ou d'une autre par la FEP (Q.6). Par ailleurs, la proportion d'étudiants qui gardent un bon souvenir de leur expérience est aussi élevée dans ce groupe que dans les deux autres (Q.14).

Parmi les étudiants qui n'ont pas réussi à établir des contacts personnalisés avec leurs confrères, 75% sont des drop-outs: on peut donc se demander si la facilité avec laquelle un individu parvient à établir des contacts interpersonnels gratifiants avec ses confrères de classe n'est pas reliée de près à son adaptation et son intégration à la FEP.

Le retour aux études est perçu comme plus difficile

Lorsqu'on les interroge sur les raisons qui ont motivé leur abandon (Q.13), les drop-outs invoquent le plus souvent la "lourdeur" des études et leur impact sur d'autres dimensions de leur vie. Parfois, ils disent s'être progressivement démotivés ou encore avoir décidé de se réorienter ailleurs en cours de route. Deux individus seulement attribuent directement leur abandon à l'insatisfaction ressentie face à la formation. Rappelons que ce groupe est celui qui a le moins reçu de support du milieu de travail.

La plupart des étudiants considérant que les études à l'âge adulte sont moins agréables font partie de ce groupe (Q.8). Ceci serait dû soit au fait qu'ils vivent des contraintes et du stress qu'ils ne connaissaient pas plus jeunes, soit qu'ils ne retrouvent pas l'atmosphère chaleureuse et presque familiale de leurs souvenirs, soit encore parce que l'enseignement est devenu trop livresque et moins humain.

Des besoins spécifiques

Lorsqu'on demande de spécifier les aspects facilitateurs de la formation (Q.16), certains sont spécifiques aux drop-outs: la liberté de choix dans la décision de retourner aux études; les formules pédagogiques individualisées et plus pratiques, telles que les formules de tutorat et de supervision dans le milieu; et, de façon générale, une plus grande considération pour les besoins et les contraintes propres aux étudiants adultes (méthode de travail, orientation professionnelle, contrainte de temps et d'horaire, etc...).

Une forte proportion (60%) des drop-outs désirent pour suivre leur certificat, et même parfois faire un baccalauréat. Parmi ceux qui restent, la moitié veut prendre des cours simplement pour le plaisir ou la culture personnelle, l'autre moitié n'entretenant, pour le moment aucun projet d'études. Cela porte donc à croire, comme nous l'avons déjà mentionné au début de notre analyse, que ce groupe n'est pas nécessairement le moins satisfait, mais plutôt celui qui présente le cheminement le plus discontinu.

## 2.2 La catégorie de programme

**L'importance déterminante de la relation éducation-travail.**

L'analyse des résultats en fonction de la catégorie de programme permet de faire ressortir deux points majeurs: d'une part la grande variation qui existe de fait entre ces trois groupes (Nursing, Formation des maîtres et Communication-gestion), et d'autre part, la relation importante entre le programme choisi et le milieu de travail de l'étudiant, certaines des différences entre les trois groupes étant effectivement plus attribuables à ce facteur qu'à la catégorie de programme comme telle.

Plus spécifiquement, les trois groupes ainsi obtenus diffèrent sous deux aspects:

1) Les mesures de support au projet éducatif de même que l'impact de celui-ci sur la vie professionnelle ultérieure.
2) La conception de la formation des adultes.

### 2.2.1 Les mesures de support et l'impact sur la vie professionnelle

#### A) Les mesures de support

**Les maîtres sont les mieux assistés.**

Les étudiants en Formation des maîtres sont sans contredit ceux qui bénéficient le plus de mesures de support. Plusieurs formules sont offertes par les différentes institutions: demi-temps, dégagement de journées, congés sans solde, bourses, etc... et c'est ce groupe qui dans les faits y a le plus recours.

En terme de financement ce sont eux aussi qui sont les mieux assistés, même nettement mieux que leurs homologues du para-public (Nursing). Ils sont généralement bien informés des programmes d'étude offerts par l'Education permanente et souvent même on les incite à y participer.

En Nursing, peu de support de la part de l'employeur.

Les trois-quarts des étudiants en Nursing ont financé en entier leurs propres études, ce qui est nettement au-dessus de la moyenne. Les milieux hospitaliers diffusent un minimum d'information sur les programmes offerts, en particulier à travers les différentes revues s'adressant au personnel hospitalier. On offre peu ou pas de conditions de travail facilitantes pour retourner aux études. Les infirmiers et infirmières désireux de s'inscrire à un programme de formation doivent suivre leurs cours selon un horaire souvent difficile (étant donné les fluctuations de leurs horaires de travail). Certains d'entre eux choisissent d'arrêter de travailler temporairement à leurs frais afin d'accélérer le rythme de leur formation. Le support principal dont semblent bénéficier les étudiants en Nursing est celui de leurs collègues de travail, le retour aux études étant pratique courante dans la plupart des milieux hospitaliers.

En ce qui concerne les étudiants de Communication et gestion, il est beaucoup plus difficile de les considérer comme un seul groupe: ainsi 40% d'entre eux

**Les étudiants en Communication et gestion un groupe hétérogène.**

font partie du secteur privé et 60% du secteur public: considérer un tel groupe comme homogène semble plutôt hasardeux pour ce dont il est question ici.

De fait, les mesures de support analysées par catégories de programmes et par grand secteur (privé vs public) permettent de formuler l'hypothèse que ces mesures sont directement liées au milieu de travail (secteur) d'où originent les étudiants. Ceux du secteur privé doivent dans la grande majorité des cas, défrayer seuls les coûts de leurs études; en outre, ils ne bénéficient ni d'allègement de leur tâche ni de journées de congé. Dans le secteur public, par ailleurs, la situation est différente selon qu'il s'agisse de l'éducation (Formation des maîtres) ou de la santé (Nursing) du moins en ce qui concerne le financement par l'employeur des frais de scolarité; en éducation, dans les deux tiers des cas, l'employeur paye, alors que dans le secteur de la santé, cette situation est rare. Par contre, dans les deux cas, certains étudiants (environ 20%) ont bénéficié d'allègement de tâche ou de journées de congé.

B) L'impact sur la vie professionnelle

Tous les étudiants [1] en Formation des maîtres et la grande majorité des étudiants en Nursing ont, à la

1. Les chiffres fournis ici ne portent que sur 36 des 50 cas et excluent la plupart des drop-outs (3 seulement d'entre eux ont répondu à cette question.

suite de leurs études, subi des changements dans leur vie professionnelle attribuables à celles-ci. En Communication et gestion une majorité d'étudiants, mais moins forte, est dans la même situation.

**Les études ont un impact important surtout pour les maîtres et les infirmier(e)s.**

Les étudiants en Formation des maîtres et en Nursing sont à peu près aussi nombreux les uns que les autres à avoir connu des augmentations de salaire ou des changements d'occupation. Les étudiants en Communication et en gestion, pour la plupart, ont connu plus de changements d'occupation et moins d'augmentations de salaire que les autres catégories d'étudiants.

Ces derniers sont en outre plus nombreux à n'avoir connu aucun changement suite à la formation. Il semble que les changements seraient nettement plus nombreux dans le secteur public et para-public, surtout en ce qui a trait aux augmentations de salaire.

**Les initiatives personnelles ont moins de suites.**

En somme, la distinction la plus nette concerne les étudiants du secteur privé par rapport à ceux du secteur public. En effet, les étudiants originant du secteur privé sont ceux dont les études poursuivies sont le moins reliées ou soutenues par leur milieu de travail. Dans la plupart des cas, il s'agit d'initiatives personnelles entièrement à la charge de l'individu. Et il semble que les effets sur la vie professionnelle ultérieure à la formation soient moindres que dans le secteur public.

### 2.2.2 La conception de la formation des adultes

Aux différences de conditions objectives de retour aux études que nous venons de décrire correspondent des différences d'ordre subjectif qui se retrouvent plus particulièrement dans le discours des étudiants sur leurs attentes et l'évaluation de leur passage à la F.E.P.

**En Formation des maîtres, une clientèle difficile à satisfaire.**

Pour les étudiants en Formation des maîtres, le retour aux études comporte peu de nouveauté. La plupart des professeurs interviewés ont l'impression de ne jamais avoir vraiment cessé d'étudier et leur retour aux études semble être vu plus comme un prolongement de leur univers quotidien que comme une rupture. Le contact avec la Faculté se ferait donc avec peu de surprise et d'anxiété. Bien qu'ils semblent peu enclins à surévaluer la valeur de leurs études, ils ne s'en attendent pas moins à recevoir une formation sérieuse et à être stimulés par des professeurs compétents. Les plaintes le plus souvent émises par ces étudiants sont que les professeurs seraient peu compétents ou peu intéressants et les étudiants peu motivés.

Les étudiants de Nursing, quant à eux, attendent de la formation universitaire qu'elle leur permette de se redéfinir professionnellement et d'acquérir des compétences qui soient davantage reconnues par les autres professionnels de la santé. Ils se font une image assez réaliste des exigences que comporte le retour aux études, ayant,

**En Nursing, des attentes reliées à la qualité du contenu en vue d'une reconnaissance professionnelle.**

en général, déjà suivi des programmes de formation spécialisée dans leur milieu de travail. Ils auraient cependant quelque peu tendance à idéaliser la formation de niveau universitaire de même que son impact sur le marché du travail, bien que dans les milieux hospitaliers le diplôme permette rarement d'accéder à une promotion ou un changement d'occupation, à moins que l'individu ait déjà une solide expérience confirmée par son ancienneté.

La plainte qu'ils formulent le plus souvent a trait à ce que la formation offerte manquerait de "qualité", demeurant le parent pauvre des facultés de Nursing. Le concept de "qualité" semble pour eux référer davantage au contenu des apprentissages (comparativement aux maîtres pour qui cette qualité réfère à la compétence du corps professoral).

**En Communication et gestion, des diplômes qui permettent la mobilité sociale.**

Les étudiants de Communication et gestion n'ont à peu près pas entretenu de contacts avec les milieux de formation quels qu'ils soient depuis leur arrivée sur le marché du travail. Ceci peut expliquer qu'ils appréhendent plus souvent ne pas être à la hauteur et avoir de la difficulté à effectuer des études de niveau universitaire.

Par ailleurs, il existe peu de diplômés dans leur milieu de travail et les études sont perçues comme un moyen d'acquérir une certaine mobilité sociale et des possibilités de réorientation. Il va donc de soi que c'est le groupe qui valorise le plus les diplômes.

L'analyse en fonction de la catégorie de programme semble donc fournir des hypothèses intéressantes. Cependant, il apparaît clairement que cette variable est intimement liée au milieu de travail de l'étudiant et qu'un effort doit être fait pour distinguer ce qui est propre au programme d'études comme tel et ce qui est propre à la relation éducation-travail.

## 2.3 Le sexe

L'analyse des résultats en fonction du sexe est certainement une des moins aisées à faire pour deux raisons principales: d'une part, la composition de l'échantillon (décrite à la page 7) est souvent inégale en regard de cette variable; d'autre part, il va de soi que les différences ainsi observées sont non pas des effets directement attribuables au sexe, mais très souvent une résultante des différences de "conditions de vie". Il faut donc considérer ces quelques résultats avec circonspection.

Les résultats d'entrevue font ressortir des différences à trois niveaux: les motivations, les besoins d'orientation et de pré-formation et l'évaluation de l'expérience d'apprentissage.

### 2.3.1 Les motivations

En ce qui a trait aux motivations, deux fois plus d'hommes que de femmes mentionnent des motifs tels qu'augmentation de salaire, promotion, changement de statut ou d'emploi, et ce dans tous les programmes et tous les niveaux.

**Les hommes manifesteraient plus leurs soucis de promotion....**

De plus, l'ordre dans lequel ces raisons sont invoquées n'est pas le même selon le sexe des individus. Les hommes invoquent d'abord des raisons d'ordre économiques ou social puis des raisons d'ordre culturel et personnel. Inversement, les femmes donnent toujours comme raison principale l'acquisition de connaissances ou l'enrichissement personnel alors que les raisons d'ordre matériel sont présentées comme secondaires. Lorsqu'ils parlent de la fonction de leurs études, les hommes parlent davantage d'avancement et les femmes, de sécurité d'emploi.

2.3.2 Les besoins d'orientation et de pré-formation

**.... et leurs besoins d'orientation professionnelle.**

Un résultat qui va dans le même sens que le précédent est que deux fois plus d'hommes que de femmes expriment le besoin de recevoir des services d'orientation professionnelle et ce, quel que soit le programme d'étude. Ce besoin réfère surtout à un besoin d'information qu'il s'agisse, comme dans la plupart des cas, d'information relative au programme de formation entrepris, ou encore dans certains cas, d'information concernant les débouchés possibles sur le marché du travail.

Incidemment, plus de femmes que d'hommes ont connu des changements dans leur vie professionnelle dûs à la formation suivie, non pas en termes d'augmentations de salaire, qui sont aussi nombreuses dans les deux cas, mais plutôt en termes de changements d'occupation.

Si les femmes expriment peu le besoin de recevoir des services d'orientation professionnelle, elles manifestent cependant plus que les hommes (35% contre 20%) celui

Les besoins de pré-formation et la crainte de l'échec: un phénomène plus courant chez les femmes que chez les hommes.

de recevoir une pré-formation avant d'entreprendre leurs études. Elles entretiennent également beaucoup plus souvent que les hommes la crainte de ne pas réussir. Les femmes ont "peur d'échouer" alors que les hommes craignent plutôt "d'être trop accaparés par les études" ou encore "de ne pas aimer cela". Les quatre hommes qui ont peur d'avoir de la difficulté à mener à bien leur projet d'études entrent tous dans la catégorie des "cheminements discontinus" et trois d'entre eux sont inscrits dans un programme du groupe Communication et gestion. Comme on l'a vu précédemment, les individus qui ont un cheminement discontinu trouvent en général le rythme standard de la formation trop accéléré pour leurs besoins personnels. Et par ailleurs, les étudiants du bloc Communication et gestion sont ceux qui valorisent le plus les études de niveau universitaire. Les appréhensions de ces quelques hommes sont à ce titre facilement compréhensibles.

Peut-on en dire autant des craintes exprimées par les femmes à tous les niveaux du curriculum et à travers tous les programmes? Il est intéressant de comparer comment hommes et femmes parlent de leur crainte de l'échec. Alors que les hommes l'expriment presqu' exclusivement en termes de performance ("serais-je à la hauteur?"), les femmes, quant à elles, l'expriment d'une façon beaucoup plus diffuse et globale à la fois, ("une peur de l'inconnu"). Cela correspond à la façon dont les étudiants interrogés à ce sujet perçoivent les différences sexuelles: les femmes sont perçues comme ayant "peur de tout" alors que les hommes sont perçus comme plus détendus et de façon générale moins

craintifs. Quoiqu'il en soit, il semble que les femmes aient moins confiance en leurs capacités au moment d'entreprendre des études au niveau universitaire que les hommes.*

2.3.3 L'évaluation de l'expérience d'apprentissage

Lorsqu'on leur demande d'évaluer globalement leur formation et d'estimer dans quelle proportion ils ont atteint leurs objectifs, les hommes apparaissent plus critiques que les femmes et ce, à travers tous les programmes. Spécifiquement, un homme sur deux dit garder un souvenir mitigé de son expérience de formation alors qu'une femme sur six seulement fait entrer des considérations négatives dans son évaluation. Le phénomène se reproduit lorsqu'on les questionne sur l'impact de leur formation sur le reste de leur vie: les hommes se centrent, en général, sur les aspects négatifs de cet impact (contraintes de temps, etc..) à l'exclusion des aspects positifs. Seules des femmes en soulignent également les aspects positifs comme "l'impression d'avoir une vie active et autonome".

---

* Le rapport d'évaluation du cours de Méthode de travail intellectuel confirme en partie ces affirmations: bien que plus scolarisées, les femmes s'inscrivent plus nombreuses à ce cours de pré-formation, et ce, de leur propre initiative.
(cf. : LAPLANTE, Robert, Rapport d'évaluation du cours EDP0001)

A notre avis, il est possible que les femmes reçoivent du milieu universitaire un feedback sur elles-mêmes et des gratifications reliées à leur image d'elles-mêmes dont les hommes ressentent moins le besoin parce qu'ils les reçoivent déjà d'autres sphères de leur activité.

En résumé, il se peut que pour les femmes le retour aux études soit une expérience plus centrale et qu' elles l'investissent plus émotionnellement que les hommes. Elles seraient donc également plus craintives parce que cette expérience aurait plus d'implications pour leur perception d'elles-mêmes qu'elle n'en a pour les hommes.

Conclusion

Les données recueillies jusqu'à maintenant permettent donc d'espérer que les objectifs du projet soient atteints. Voici, en effet, comment ces résultats peuvent être reliés à ces objectifs.

Objectif 1: évaluer l'organisation des apprentissages proposée aux étudiants.*

- il semblerait pertinent d'augmenter l'accès de l'étudiant à l'information: information sur les cours et programmes; information sur les services disponibles; information sur les débouchés.
- un service de pré-formation semble aussi souhaité, en particulier par les femmes, afin de préparer l'étudiant à une réalité qui lui semble plus "menaçante" qu'elle ne l'est.
- l'évaluation de la formation varie selon les catégories de programme: le discours des maîtres en exercice est celui qui comporte le plus d'insatisfaction (manque de "qualité", de compétence des intervenants, d'applicabilité). Les étudiants en Nursing ont à peu près les mêmes griefs mais sont les seuls à parler du manque de reconnaissance du diplôme F.E.P.; enfin, les étudiants de Communication et gestion sont pour la plupart satisfaits, leurs plaintes concernant surtout l'effort d'adaptation au monde universitaire, l'anonymat, ou le manque d'applicabilité des connaissances.

Objectif 2: procéder à l'identification et si possible à l'analyse des situations les plus propices à l'apprentissage ou les plus satisfaisantes.

- l'analyse de ces données fait ressortir les facteurs suivants:

---

* Il s'agit ici, compte tenu de la méthodologie employée, non pas d'une évaluation complète, mais d'une évaluation très partielle, basée exclusivement sur le discours des diplômés.

- une formation qui permette une réflexion sur les pratiques de l'étudiant, c'est-à-dire une formation qui soit en relation avec le travail et le quotidien, éventuellement donnée par des professeurs praticiens.

- une formation de "qualité", la qualité étant définie ici par des cours bien planifiés, bien structurés, bien préparés,"où on sait ce qu'on apprend", pas ceux où on demande de faire des travaux sans jamais expliquer l'objectif ou la rationalité.

- un climat sécurisant par des informations plus complètes, un encadrement adéquat par des personnes-ressources ou des professeurs - animateurs, et, particulièrement pour les étudiants à cheminement discontinu et les "drop-outs", des groupes homogènes de même qu'un enseignement individualisé.

- un certain support des milieux para-pédagogiques, que ce soit en termes de bourses, de dégagements de tâches, d'encouragements provenant du milieu de travail, de la famille, avec les partages de responsabilités qui s'ensuivent.

- des formules qui tiennent compte des contraintes de temps et de la fatigue de l'étudiant: horaires flexibles, cours intensifs, accessibilité physique (proximité).
- le support et l'empathie du groupe de pairs en formation.
- et enfin, ..... beaucoup de motivation!.....

Objectif 3: préciser les effets de la formation reçue, en termes socio-économiques

- en ce qui concerne les bacheliers, 90% ont connu un changement: 56%, des augmentations salariales, 31%, un changement d'occupation ou de poste, 25%, une promotion (les changements d'occupation ou les promotions ayant cours surtout pour les étudiants en "gestion").

- en ce qui concerne les certifiés, 75% ont connu des changements: 56%, des augmentations salariales, 31%, des changements d'occupation, 12%, des changements d'employeur (ces changements d'occupation et d'employeur se retrouvent surtout en Nursing et en Gestion);

- ces effets semblent en bonne partie pré-déterminés par les milieux de travail d'où originent les étudiants. Les milieux de travail offrant les meilleures mesures de support sont également ceux où les effets seront les plus fréquents;

- les individus qui bénéficient le plus de l'appui de leur milieu de travail sont ceux qui révèleront le plus fréquemment les effets de la formation reçue; les drop-outs en sont la preuve par la négative.

Objectif 4: déterminer si le passage à la F.E.P. a incité à la poursuite d'autres projets éducatifs.

- 50% des bacheliers expriment le désir de poursuivre jusqu'à la maîtrise; 33%, celui de poursuivre dans d'autres domaines pour leur "culture personnelle".

- 60% des certifiés aspirent au baccalauréat; 18% à la maîtrise et 18% poursuivraient un autre certificat sans pour autant aspirer au baccalauréat.

- chez les "drop-outs", 66% souhaitent terminer un certificat; 22%, un baccalauréat; 33%, parlent de réorientation vers d'autres types de projets éducatifs.

- enfin, une plainte souvent exprimée concerne le manque d'informations sur les programmes de maîtrise et l'absence de programmes permettant une spécialisation accrue.

En somme, de l'ensemble de ces résultats, certains retiennent plus particulièrement l'attention. Ainsi,

- l'importance des relations entre étudiants et leurs effets tant sur le plan de la motivation que de l'apprentissage devront être étudiés de plus près; il semble y avoir là une ressource importante pour la Faculté mais qui est "utilisée" de façon plus ou moins rationnelle; l'importance de cette ressource devrait certainement varier selon les contenus et les programmes;

- il serait souhaitable aussi d'approfondir la question du rythme auquel les étudiants désirent accomplir leur projet éducatif; le concept de drop-out doit être révisé et il serait intéressant de vérifier s'il est vrai que plusieurs d'entre eux reviennent effectivement à la Faculté ou s'inscrivent dans d'autres projets d'étude;

- les cours de pré-formation apparaissent comme un besoin important, surtout si on considère qu'il est manifesté par des étudiants ayant tout de même vaincu leur peur de l'échec et poursuivi leur démarche; une bonne structure de pré-formation serait certainement un atout important pour augmenter l'accessibilité des adultes à la Faculté.

Enfin, l'analyse du contenu des entrevues fait ressortir l'importance des interactions entre certaines "sphères d'influence", les principales étant l'université, le milieu de travail et l'apprenant avec son passé scolaire, ses aptitudes, etc... Ces aspects du discours revêtant une importance particulière, en ce sens que l'explication de la réalité qu'ils résument pourrait être fort révélatrice de la dynamique

existant entre les facteurs d'influence impliqués. Parmi ceux-ci, la motivation, les attentes et l'importance relative des formations théorique et pratique retiennent notre attention.

60% des étudiants interviewés donnent comme facteur favorisant l'apprentissage, le fait d'être motivé. Prise au mot, cette constatation a peu d'intérêt, vu son évidence. Mais si on considère la motivation non pas comme une chose "qu'on a ou qu'on a pas", mais plutôt comme la résultante de l'interaction entre l'étudiant et l'environnement, certaines questions viennent à l'esprit: quelle est l'importance respective de la Faculté et du milieu de travail à cet égard? Comment les étudiants arrivent-ils à maintenir leur comportement d'apprenant? Où puisent-ils les gratifications qui leur permettent de faire les efforts requis? En d'autres mots, quels sont les menus détails qui maintiennent cette motivation de session en session?

Le concept d'attente masque lui aussi certaines réalités fort complexes. Ce concept ressort presque par nécessité lorsqu'on demande à l'étudiant d'évaluer son passage à la F.E.P.; il correspond, somme toute, à des critères internes d'évaluation donc, à peu de choses près, à sa conception de l'enseignement universitaire. C'est par cette conception plus ou moins explicitée qu'il jugera de la "qualité de l'enseignement" et de la "compétence des professeurs". Cette conception plus ou moins explicite aurait selon nous avantage à être fouillée: certaines données laissent croire qu'elle est influencée par le passé scolaire, d'autres, par le milieu de travail (p. ex. les maîtres évalueraient plus en fonction de la pédagogie du professeur, les infirmières, en fonction du contenu, etc...). Une étude systématique permettrait de préciser ces influences et ainsi de mieux comprendre les critères de "satisfaction" de l'étudiant qui sont presque toujours à la base des résultats d'évaluation de l'enseignement par questionnaire.

Enfin, l'importance attribuée respectivement à la formation théorique et à la formation pratique semble aussi être une résultante de plusieurs interactions. Les différences individuelles y jouent certainement pour beaucoup: les écrits sur le "style cognitif" ou le "profil d'apprentissage" le confirment. Mais il serait intéressant de préciser comment les structures des disciplines, de même que de champs de pratiques professionnelles contribuent à cette problématique si souvent identifiée à l'apprentissage adulte. De plus, cette problématique semble évoluer tout au long de la formation, l'étudiant, entre autres, devenant progressivement plus sensible à une démarche de distanciation critique par rapport à ses pratiques. Si cela était vrai, des recherches intéressantes pourraient éclairer ce processus, et ainsi aider à l'élaboration des curriculum.

ANNEXE I

Guide d'entrevue

## STRUCTURE DU QUESTIONNAIRE

1. MOTIVATIONS, ATTENTES, BESOINS (avant la formation)

Q.1 -motivation à l'inscription (occupationnelle, culturelle ou personnelle)

Q.2 -déclencheurs (milieu social, média de publicité, etc..)

Q.3 -attentes reliées: au contenu de l'apprentissage
: à l'utilité de la formation
: aux relations avec professeurs et pairs
: à l'image de soi (compétence)

Q.4 -besoin d'orientation et de support pédagogique de la part de la structure institutionnelle.

Q.5 -état pschychologique, dispositions face à la situation d'apprentissage (insécurité, anxiété, etc..)

2. PERCEPTIONS, ATTITUDES, BESOINS (pendant la formation)

Q.6 -description de l'expérience vécue; comparaison avec les attentes

Q.7 -profil académique et occupationnel

Q.8 -confrontation des perceptions des expériences précoces d'apprentissage avec les expériences adultes; perception de soi; attribution des différences ressenties aux facteurs jugés pertinents (âge, expérience de travail, vécu personnel, etc.)

Q.9 -impact des études sur:
1) la vie privée,
2) la perception de soi en milieu universitaire
3) la vie professionnelle (s'il y a lieu).

Q.10 -description des relations sociales en milieu universitaire

Q.11 -perception du soutien reçu de:
1) l'entourage immédiat
2) le milieu universitaire
3) le milieu de travail (s'il y a lieu)

Q.12 -besoins de support en provenance de la structure institutionnelle pendant la formation
(e.g. qualité de l'accueil, des informations et des services fournis, etc..)

Q.13 -motifs d'abandon (pour le groupe drop-out).

3. SATISFACTION

Q.14 -évaluation subjective globale; évolution de la perception avec le passage du temps

Q.15 -évaluation en fonction des objectifs

Q.16 -perception des facteurs facilitants et des facteurs non propices à l'apprentissage

Q.17 -place de l'expérience de formation dans le vécu adulte

Q.18 -fonction sociale de la formation dans la vie professionnelle; gains obtenus (augmentation de salaire, promotion, compétence accrue, etc...)

Q.19 -influence de la formation sur la poursuite d'autres projets d'études

Q.20 -perception de l'adéquation entre programme de formation actuel et besoins de formation; conceptualisation d'un modèle d'apprentissage adulte.

* Commentaires, suggestions, questions.

## GUIDE D'ENTREVUE

1. Quelle était votre principale raison pour retourner aux études?

2. Y a-t-il quelqu'un ou quelque chose en particulier qui ait contribué à vous faire prendre cette décision?

3. Quelle idée vous faisiez-vous, lorsque vous vous êtes inscrit, de l'enseignement aux adultes? A quoi vous attendiez-vous?

4. Auriez-vous aimé, au moment de votre inscription, recevoir un soutien plus concret de la Faculté de l'éducation permanente, soit:
   a) en rencontrant un professionnel de l'orientation pour préciser davantage vos projets d'études?
   b) en suivant une session de pré-formation ou de recyclage avant d'entreprendre comme tel les cours faisant partie de votre programme d'études?

5. Comment vous sentiez-vous à l'idée de retourner aux études?
   Aviez-vous des inquiétudes concernant soit:

   a) l'investissement que cela allait vous demander?

   b) votre capacité de réussir?

6. Comment décririez-vous votre expérience d'études telle que vous l'avez vécue à ce moment-là?
   Etait-ce très différent de ce que vous aviez imaginé?
   De quelle façon?

7. Depuis combien de temps aviez-vous cessé d'étudier?
   Quelle avait été votre activité principale entretemps?

8. Avez-vous trouvé votre expérience d'étudiant adulte très différente de vos souvenirs de jeune étudiant?
   De quelle façon?
   Vous-même, aviez-vous l'impression d'être différent?
   A quoi attribuez-vous la différence?

9. Quel impact ce retour aux études a-t-il eu sur votre vie (familiale et/ou professionnelle)?
Y a-t-il eu des activités que vous avez dû abandonner à cause de vos études?
Avez-vous eu des difficultés particulières?

10. Comment décririez-vous les relations que vous aviez avec:
vos professeurs?
vos confrères de classe?

11. Durant votre période de formation, de quel soutien avez-vous bénéficié de la part de:
. votre entourage immédiat?
. votre milieu universitaire?
. votre milieu de travail (s'il y a lieu)?

12. Avez-vous déjà ressenti le besoin, durant votre formation, de consulter quelqu'un au sujet des difficultés rencontrées dans vos études?
De quel type d'aide auriez-vous aimé bénéficier?

13. S'il s'agit de quelqu'un qui a abandonné:
A quel moment avez-vous décidé de quitter l'université et d'abandonner votre programme de formation?
Vos raisons étaient-elles d'ordre strictement personnel ou voyez-vous un lien entre votre décision d'abandonner et les difficultés (ou insatisfaction) que vous avez vécues au cours de votre formation?

14. Quel souvenir gardez-vous aujourd'hui de votre retour aux études?
Votre évaluation est-elle la même qu'au moment où vous avez quitté l'université ou bien est-ce qu'elle s'est transformée avec le recul?

15. Dans l'ensemble, est-ce que vous diriez que ce retour aux études a répondu aux attentes et aux objectifs personnels que vous aviez lorsque vous vous êtes inscrit?

16. En vous basant sur votre expérience, pouvez-vous identifier des conditions qui facilitent le retour aux études pour un adulte?
Pouvez-vous en identifier d'autres qui ont été moins satisfaisantes pour vous?

17. Est-ce que cette expérience vous a apporté quelque chose sur un plan personnel?
En avez-vous retiré quelque chose que vos autres expériences (de travail ou de vie sociale et familiale) ne vous avaient pas fourni?

18. Est-ce que cette expérience vous a été utile sur le plan professionnel?
Que vous-a-t-elle apporté exactement?

19. Votre expérience vous a-t-elle permis d'entreprendre ou de considérer de nouveaux projets d'étude ou de formation?
si oui, lesquels?

20. D'après vous la formation offerte répond-elle aux besoins d'un adulte?
Si vous étiez responsable de l'enseignement d'un cours pour un groupe d'adultes, quelles seraient vos principales préoccupations?

- Y a-t-il d'autres commentaires ou observations que vous aimeriez ajouter avant de terminer?
Avez-vous des questions?

ANNEXE II

La fiche signalétique

## FICHE SIGNALÉTIQUE

Ne rien écrire dans cet espace

Quel est votre âge?

- ☐ 20 ans ou moins
- ☐ 21-25 ans
- ☐ 26-30
- ☐ 31-35
- ☐ 36-40
- ☐ 41-45
- ☐ 46-50
- ☐ 51-55
- ☐ 56-60
- ☐ 61 et plus

__ __ (1-2)

Quel est votre sexe?

- ☐ Masculin
- ☐ Féminin

__ (3)

Quel est votre état civil?

- ☐ Marié(e) ou union libre
- ☐ Célibataire
- ☐ Veuf(ve), divorcé(e), séparé(e)
- ☐ Autre

Précisez: _____

__ (4)

Avez-vous des enfants à charge?

- ☐ Non
- ☐ Oui
  - Combien? _____
  - Quel est l'âge du plus jeune _____

__ (5)

4 5) Quel est le niveau d'étude ou le diplôme le plus élevé que vous avez complété avant votre première inscription à la FEP

(Ne cochez qu'une seule case)

Ne rien écrire dans cet espace

5

- ☐ Études secondaires non complétées
- ☐ Secondaire général
- ☐ Secondaire classique
- ☐ Secondaire scientifique
- ☐ Secondaire professionnel (et commercial)
- ☐ Collégial général (CEGEP), cours classique, B.A. pour adultes)
- ☐ Collégial professionnel
- ☐ École technique
- ☐ Sciences infirmières (nursing et post-scolaire nursing ou CEGEP ou à l'hôpital)
- ☐ Formation des maîtres (brevet d'enseignement élémentaire, complémentaire, supérieur, brevets B, C)
- ☐ Formation des maîtres (baccalauréat en pédagogie) (brevet A)
- ☐ Formation des maîtres (autres diplômes)
- ☐ Certificat
- ☐ Baccalauréat spécialisé (d'université), licence
- ☐ Maîtrise, doctorat
- ☐ Diplôme d'association professionnelle: nom du diplôme _____ nom de l'association _____
- ☐ Autre diplôme (précisez:
  - -Nom du diplôme: _____
  - -Niveau (secondaire, post-secondaire, universitaire): _____

(6-7)

Certificat: PASSEZ À LA QUESTION 6

Autre réponses: PASSEZ À LA QUESTION 7

4)

b) Quel est l'autre diplôme le plus élevé que vous avez complété avant le certificat?

(Identifiez ce diplôme selon les catégories mentionnées à la question 5)

Autre diplôme le plus élevé: _____ — (8-9)

Ne rien écrire dans cet espace

5) a) Travaillez-vous présentement, c'est-à-dire, avez-vous un emploi régulier rémunéré (à plein-temps ou à temps partiel) autre qu'un emploi occasionnel? (10)

- ☐ Oui, à plein-temps → PASSEZ À LA QUESTION 9
- ☐ Oui, à temps partiel → PASSEZ À LA QUESTION 9
- ☐ Non

b) Quelle est votre activité principale présentement? (11)

- ☐ Je suis étudiant(e)
- ☐ Je reste à la maison
- ☐ Je suis chômeur(se)
- ☐ Autre: _____

Préciser: (ex.: voyage, projet communautaire, retraite, etc.)

6) Qu
d(

Si vous avez répondu "oui" à la question 7, décrivez votre emploi actuel.

) Quel genre de travail faites-vous (Ex.: enseignant(e), infirmier(e), commis, secrétaire, etc.) (12-15)

_____

_____

) Travaillez-vous à votre propre compte? (16)

- ☐ Oui
- ☐ Non

11) Dans quel secteur d'activité économique se situe l'entreprise dans laquelle vous travaillez?

Ne rien écrire dans cet espace

- ☐ Primaire (agriculture, forêt, pêche et trappage, mines, etc.)
- ☐ Secondaire (industries manufacturières, construction, transport, etc.) (17)

Tertiaire: précisez

- ☐ Services éducatifs
- ☐ Services de la santé
- ☐ Autres services (professionnel, de sécurité, d'alimentation, personnels, culturels, de communication, etc...)
- ☐ Commerce (gros ou détail)
- ☐ Finance (banque, Société de fiducie, coopérative d'épargne, etc.)
- ☐ Administration publique (services administratifs des gouvernements fédéral, provincial ou municipal).

12) Dans lequel des trois secteurs suivants se situe l'entreprise pour laquelle vous travaillez?

- ☐ Secteur privé
- ☐ Secteur public (fonctions publiques fédérale, provinciale ou municipale)
- ☐ Secteur para-public (entreprise qui relève du gouvernement fédéral, provincial ou municipal pour ses budgets tout en ayant une administration indépendante) (18)
  ex.: institution d'enseignement, hôpital, CLSC, Régie d'État telle que: Société des alcools, Hydro-Québec, Radio-Canada, etc.

13) Pourriez-vous préciser la taille de cette compagnie, industrie ou entreprise (ensemble des activités: succursales, magasins, usines ...)?

- ☐ Moins de 100 employés (19)
- ☐ Entre 100 et 499 employés
- ☐ 500 employés ou plus

4) L'obtention de votre diplôme en 1978 a-t-elle produit un changement dans votre situation par rapport au marché du travail?

Ne rien écrire dans cet espace

☐ Oui
☐ Non (20)

5) Quel(s) type(s) de changement(s), attribuable(s) au diplôme obtenu en 1978, décrit(vent) ce qui s'est produit au niveau de l'emploi entre le moment où vous avez terminé votre certificat et le moment présent?

☐ Aucun changement
☐ Changement d'employeur
☐ Changement de secteur d'activité économique (primaire, secondaire ou tertiaire) (21-22)
☐ Changement de secteur d'entreprise (privé, public ou para-public)
☐ Changement d'occupation ou de poste
☐ Promotion
☐ Augmentation de salaire
☐ Autre

Précisez: _____

6) Quel a été votre revenu personnel brut en 1979 (i.e. avant déductions d'impôt)?

☐ Moins de $ 5,000
☐ $ 5,000 à $ 9,999 (23)
☐ $10,000 à $14,999
☐ $15,000 à $19,999
☐ $20,000 à $24,999
☐ $25,000 à $29,999
☐ $30,000 et plus

17) Quel est le diplôme le plus élevé qu'a obtenu votre conjoint?

- ☐ Diplôme élémentaire
- ☐ Diplôme secondaire
- ☐ Diplôme d'école normale
- ☐ Diplôme d'école infirmière
- ☐ Diplôme post-secondaire, mais non universitaire (sauf CEGEP général et cours classique)
- ☐ Diplôme de CEGEP général, cours classique
- ☐ Autres diplômes: préciser _____
- ☐ Aucun diplôme

Ne rien écrire dans cet espace

(24)

18) Votre conjoint a-t-il un emploi rémunéré?

- ☐ Oui, à plein-temps
- ☐ Oui, à temps partiel

→ PASSEZ À LA QUESTION 20

- ☐ Non

(25)

19) Quelle est son activité principale?

- ☐ Étudiant(e)
- ☐ Reste à la maison
- ☐ Chômeur(se)
- ☐ Autre

Précisez:_____

(26)

20) Quel est votre revenu familial brut en 1979 (i.e avant déductions d'impôt), c'est-à-dire votre revenu personnel, plus celui de votre conjoint (s'il y a lieu), plus tout autre revenu (s'il y a lieu)?

- ☐ Moins de $ 5,000
- ☐ $ 5,000 à $ 9,999
- ☐ $10,000 à $14,999
- ☐ $15,000 à $19,999
- ☐ $20,000 à $24,999
- ☐ $25,000 à $29,999
- ☐ $30,000 à $34,999
- ☐ $35,000 à $39,999
- ☐ $40,000 à $49,999
- ☐ $50,000 et plus

(27)

ANNEXE III

Caractéristiques générales de l'échantillon

Dans la mesure où notre échantillon se limite à 50 cas dans cette phase exploratoire, nous ne prétendons nullement qu'il puisse être représentatif de l'ensemble des étudiants de la FEP. D'ailleurs, tel n'est pas le but de cette première étape.

Nous croyons cependant utile de fournir quelques précisions sur les caractéristiques des personnes interviewées de manière à situer un peu plus précisément le lecteur. Nous le ferons ici de deux façons:

(1) par rapport aux réponses de l'ensemble des personnes qui ont rempli la fiche signalétique [1] suite à l'entrevue; (2) en répartissant certaines de ces informations selon nos variables principales d'analyse (durée du projet éducatif; sexe; catégorie de programme).

## 1. Caractéristiques d'ensemble[2]

### 1.1 Age

Notre échantillon compte une majorité d'étudiants (58%) entre 21 ans et 35 ans; un bloc de 40% ont entre 36 ans et 50 ans.

### 1.2 Etat civil

On compte une faible majorité (52%) d'étudiants mariés ou en union libre. 30% se déclarent célibataires.

### 1.3 Niveau d'éducation

Avant son inscription comme étudiant à la FEP, une bonne majorité (72%) détenait un diplôme de niveau

---

(1) Nous comptons 49 fiches signalétiques sur les 50 entrevues.

(2) Cf. Tableau 2 dans le texte.

collégial. Une proportion relativement faible (14%) est détentrice d'un diplôme inférieur à ce niveau.

1.4 Statut de travail

Une forte majorité (80%) occupe, en 1980, un emploi à plein temps et certains autres (10%) travaillent à temps partiel. Quelques-uns (8%) sont encore aux études.

1.5 Occupation

Les deux principaux blocs d'étudiants se composent de professionnels et de semi-professionnels de l'éducation (34%) et de la santé (28%). Si l'on ajoute les professionnels "divers" (autres secteurs) (8%), de même que les cadres (10%), on constate alors que 80% de l'échantillon appartient à ces catégories de cadres, professionnels et semi-professionnels.

1.6 Revenus

Le revenu personnel brut, en 1979, est principalement réparti entre deux catégories: entre 10,000$ et 20,000$ (36%) et entre 20,000$ et 30,000$ (38%).

1.7 Secteur industriel

En 1980, on note que 70% des étudiants appartiennent au secteur para-public (38% en éducation et 32% en santé); ceux du secteur privé (18%) viennent du tertiaire (commerce et services).

TABLEAU 2

Caractéristiques générales de l'ensemble de notre échantillon

1) Age

| | |
|---|---|
| 21-35 ans | 58% |
| 36-50 ans | 40% |

49 cas

2) Etat civil

| | |
|---|---|
| mariés ou en union libre | 52% |
| célibataires | 30% |
| veufs, divorcés | 16% |

49 cas

3) Niveau d'éducation avant l'inscription à la PEP

| | |
|---|---|
| niveau secondaire | 14% |
| niveau collégial | 72% |
| niveau universitaire | 12% |

49 cas

4) Statut de travail en 1980

| | |
|---|---|
| plein temps | 80% |
| temps partiel | 10% |
| étudiant | 8% |

49 cas

5) Occupation en 1980

| | |
|---|---|
| professionnels/semi-professionels(divers) | 8% |
| professionnels/semi-professionnels(ens.) | 34% |
| professionnels/semi-professionnels(santé) | 28% |
| cadres | 10% |
| techniciens | 8% |
| étudiants | 8% |
| non-réponse | 2% |

49 cas

6) Revenu personnel brut en 1979

| | |
|---|---|
| moins de $10,000. | 10% |
| $10,000. - $19,999. | 36% |
| $20,000. - $29,999. | 38% |
| plus de $30,000. | 10% |
| non réponse | 4% |

49 cas

7) Secteur industriel en 1980

| | |
|---|---|
| éducation | 38% |
| santé | 32% |
| commerce, services | 18% |
| administration publique | 2% |
| ne s'applique pas | 8% |

49 cas

---

* Les pourcentages sont calculés sur cinquante (50) cas.
Donc chaque personne compte pour 2%.
Une des fiches signalétiques ne nous est pas parvenue.

## 2. Caractéristiques selon les variables principales d'analyse

### 2.1 La durée du projet éducatif (1)

A) Niveau de scolarité atteint avant l'entrée à la FEP

Quelle que soit la durée du projet éducatif, une majorité d'étudiants sont détenteurs d'un diplôme de niveau collégial.

Toutefois, on compte parmi les bacheliers plus d'étudiants que la moyenne dont la scolarité antérieure s'arrête au secondaire[2]. On trouve plus de détenteurs de certificats parmi ceux dont la formation, avant l'entrée à la FEP, est de niveau universitaire et plus de drop-outs parmi les diplômés de niveau collégial.

B) Statut de travail en 1980

La majorité de notre échantillon (80%) déclarait occuper en 1980 un emploi à plein temps. Parmi ceux-ci, on ne note pas de différence selon la durée du projet éducatif. Parmi ceux qui travaillent à temps partiel, plus d'étudiants que la moyenne ont complété un (ou deux) certificat(s); plus de personnes se déclarant étudiantes en 1980 ont complété un baccalauréat.

---

(1) C'est-à-dire selon que l'on ait obtenu un baccalauréat, un certificat ou que l'on ait abandonné avant la fin du programme.

(2) Le secteur privé compterait proportionnellement plus d'anciens étudiants dont le diplôme, au moment de l'inscription à la FEP, était de niveau sécondaire.

C) Occupation en 1980

La population de notre échantillon occupant un emploi au moment de l'enquête se compose en majorité (70%) soit d'enseignants, soit d'infirmier(e)s.[1] Parmi les autres catégories d'occupations on retrouve quelques professionnels ou semi-professionnels en dehors du champ de l'éducation ou de la santé, quelques cadres et quelques techniciens.[2] Parmi les bacheliers, les enseignants sont sur-représentés; chez les drop-outs, ce sont les infirmières et les professionnels et semi-professionnels "divers" qui sont plus nombreux que la moyenne.

D) Revenu personnel brut en 1979

Peu d'étudiants dans notre échantillon déclarent avoir disposé en 1979 de revenus inférieurs à 10,000$ [3] ou supérieurs à 30,000$. De fait, 36% gagnaient entre 10,000$ et 20,000$ et 38% disposaient de 20,000$ à 30,000$. Toutefois, plus de bacheliers que la moyenne disposaient en 1979 d'un revenu supérieur à 30,000$. Parmi les certifiés et les drop-outs on trouve plus d'étudiants dont le revenu en 1979 se situait entre 10,000$ et 20,000$.

---

1. La grande majorité des enseignants et des infirmiers travaillent dans le secteur public. Nous n'en comptons que quelques-uns dans le secteur privé.

2. Tous les professionnels et semi-professionnels des autres secteurs que la santé ou l'éducation oeuvrent dans le secteur privé. Par contre, la plupart des cadres et des techniciens occupent un emploi dans le secteur public ou para-public.

3. Les personnes dont le revenu en 1979 était inférieur à 10,000$ se sont déclarées soit étudiantes, soit en emploi à temps partiel.

2.2 Sexe

A) niveau de scolarité atteint avant l'inscription à la FEP

Dans les deux cas, une majorité d'étudiants avait obtenu un diplôme de niveau collégial. Toutefois plus de femmes que d'hommes détenaient un diplôme de ce niveau tandis que les hommes sont plus nombreux à posséder un diplôme de niveau secondaire ou un diplôme de niveau universitaire.

B) Statut de travail en 1980

Peu importe le sexe, plus des trois quarts ($\frac{3}{4}$) des anciens étudiants occupent des emplois à plein temps. Toutefois les hommes sont plus nombreux dans cette situation alors que les femmes occupent plus souvent que les hommes des emplois à temps partiel.

C) Occupation en 1980

Les enseignants se partagent à peu près moitié-moitié selon le sexe tandis que les étudiants en Nursing sont en grande majorité des femmes. Quant aux autres professions, on trouve plus de femmes parmi les professionnels et semi-professionnels des secteurs autres que la santé et l'éducation, mais plus d'hommes parmi les cadres et les techniciens.

D) Revenu personnel brut en 1979

Parmi notre échantillon restreint, nous ne décelons pas de différence selon le sexe au niveau des revenus.

## 2.3 Catégorie de programme

### A) Niveau de scolarité atteint avant l'inscription à la FEP

Alors qu'en Nursing tous les étudiants détiennent un diplôme de niveau collégial, c'est le cas des trois quarts (¾) de ceux inscrits en Formation des maîtres et de la moitié de ceux inscrits en Communication/gestion. La formation des maîtres compte plus de diplômés universitaires que la moyenne tandis qu'en Communication/gestion, on compte à la fois plus de diplômés universitaires et plus de détenteurs d'un diplôme de niveau secondaire que la moyenne

### B) Statut de travail en 1980

Peu importe le programme, au moins les trois quarts (¾) des anciens étudiants de la FEP occupent en 1980 un emploi à plein temps. Toutefois, en Formation des maîtres, le pourcentage est encore plus élevé. Les anciens étudiants de Nursing sont plus nombreux à occuper un emploi à temps partiel. En Communication/gestion, on trouve plus d'anciens étudiants qui sont aux études en 1980.

### C) Occupation en 1980

La Formation des maîtres et le Nursing sont des programmes très homogènes quant à leur clientèle. Tous les étudiants en Formation des maîtres occupent en 1980 un poste d'enseignant; sauf un cas,[1] tous les étudiants en Nursing

---

(1) Une personne occupe en 1980 un poste cadre.

remplissent en 1980 des emplois d'infirmiers(ères). En Communication/gestion, par contre, on retrouve une clientèle plus diversifiée comprenant des professionnels ou semi-professionnels des secteurs autres que l'éducation ou la santé, des cadres, des techniciens, de même que des personnes dont l'activité principale en 1980 est celle d'étudier.

D) Revenu personnel brut en 1979

Peu importe le programme, une majorité d'étudiants disposait en 1979 de revenus compris entre 10,000$ et 30,000$. Toutefois, on note certaines différences d'accent. En Formation des maîtres, la grande majorité disposaient de revenus de 20,000$ à 30,000$ tandis qu'en Nursing, les deux tiers (2/3) comptaient sur une somme de 10,000$ à 20,000$ En Communication/gestion, à l'image de la clientèle, les revenus sont plus étalés; le quart (¼) déclare des revenus de moins de 10,000$ et un autre quart (¼) des revenus supérieurs à 30,000$.

## 2.4 Secteur privé et secteur public [1]

A) Niveau de scolarité atteint avant l'inscription à la FEP

Dans les deux cas, une majorité d'étudiants sont détenteurs d'un diplôme de niveau collégial. Le secteur privé cependant, compterait proportionnellement plus d'étudiants détenant un diplôme de niveau secondaire.

---

(1) La désignation "secteur public" regroupe les étudiants du secteur public et ceux du secteur para-public.

B) Statut de travail en 1980

On ne note pas de différence entre le secteur privé et le secteur public .

C) Occupation en 1980

Compte tenu des faibles effectifs du secteur privé, il ne semble pas y avoir de différence majeure quant au niveau des occupations entre les deux secteurs. Signalons toutefois que dans notre enquête, la catégorie des professionnels et semi-professionnels autres que ceux de l'éducation ou de la santé est exclusivement composée d'étudiants travaillant dans le secteur privé.

D) Revenu personnel brut en 1979

Le secteur privé compte proportionnellement plus d'étudiants dont les revenus se situent aux extrêmes (i.e. moins de 10,000$ ou plus de 30,000$ ). Dans le secteur public, on compte peu de cas situés aux extrêmes; une bonne majorité d'étudiants gagnent entre 10,000$ et 30,000$.